L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES EN ÉDUCATION : UN AMALGAME PARADIGMATIQUE

Gérald Boutin

ERES | « Connexions »

2004/1 n°81 | pages 25 à 41

ISSN 0337-3126
ISBN 2749202388

L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique

érès | *Connexions*

2004/1 - no81

pages 25 à 41

ISSN 0337-3126

Gérald Boutin

L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique

Le mouvement de l'approche par compétences, souvent désignée par le sigle APC, semble bien en voie de s'imposer dans presque toutes les sphères de l'activité humaine. Tout se passe actuellement comme s'il n'existait pas d'autre chemin pour rendre compte de la trajectoire de l'être humain de la naissance à la mort, pour juger de sa valeur, pour en évaluer la portée. Rarement une idéologie aura suscité autant de réactions dans les secteurs publics, civiques aussi bien qu'éducatifs. Il est vrai que ses protagonistes sont présents sur tous les fronts et reçoivent un large appui des pouvoirs publics dans de nombreux cas. Les raisons qui sous-tendent un tel engouement ne peuvent pas nous laisser indifférents si l'on veut comprendre les tenants et les aboutissants d'un telle force de frappe. L'importance de retracer l'origine de l'APC et de mettre en perspective son impact sur les entreprises de formation et d'éducation apparaît évidente. On le sait bien, ce sont les postures philosophiques, psychologiques et politiques qui infléchissent les actions éducatives, voire l'activité éducative dans son ensemble. Mais avant d'aller plus loin, il me paraît essentiel d'insister sur la notion même de *compétence(s)* dont l'usage abusif contribue largement à l'instauration d'une pensée unique dans la plupart des champs de l'activité humaine.

La notion de compétence et ses nombreuses interprétations

Ce mot que l'on retrouve aujourd'hui sur toutes les lèvres reste difficile à définir de façon satisfaisante. Tantôt il désigne un point d'arrivée marqué par un niveau de haute performance, tantôt un

Gérald Boutin, professeur de sciences de l'éducation à l'université du Québec à Montréal (UQAM).

processus dont le déroulement est ponctué par des bilans d'évaluation. Les auteurs, même les plus convaincus de la pertinence de la nécessité de transformer tous les programmes d'études en socles de compétences, sont loin de s'entendre sur la définition de ce concept-clé. Ruano-Borbalan (1998) en parle à juste titre comme d'un « concept flou » dans lequel vont se retrouver des éléments disparates, voire contradictoires. La définition de la notion de compétences (au pluriel) varie donc sensiblement selon les auteurs.

La confusion demeure en ce qui concerne le rapprochement entre compétences, objectifs et standards de performance. Si les compétences sont définies comme une capacité d'action, il n'en reste pas moins qu'elles présupposent des connaissances, un savoir-faire, certains comportements et des capacités intellectuelles et globales, qui constituent les fondements de la compétence, mais non pas la compétence elle-même. Dans le monde industriel, les compétences font allusion à « un ensemble relativement stable et structuré de pratiques maîtrisées, de conduites professionnelles et de connaissances, que des personnes ont acquises par la formation et l'expérience et qu'elles peuvent actualiser, sans apprentissages nouveaux, dans des conduites professionnelles valorisées par leur entreprise ». Elles sont donc reliées à la performance requise pour occuper efficacement tel ou tel emploi qui est défini en termes de critères appelés « standards de performance ». Cette dernière expression fait allusion à des comportements attendus de la part des employés par les chefs d'entreprise.

Par ailleurs, il convient également d'établir une distinction entre la notion de « compétence » au singulier et celle de « compétences » au pluriel. Le première désigne un état de perfection que tous peuvent viser sans vraiment l'atteindre et qui fait appel à la notion de capacité, de fiabilité – on dira d'un médecin, d'un professeur, qu'il est compétent, dans le sens où il possède toutes les dispositions qui assurent à sa fonction professionnelle toute la qualité nécessaire. Il en va autrement pour le mot compétences au pluriel. À l'heure actuelle, cette notion désigne des éléments de la compétence que doivent posséder les personnes inscrites à tel ou tel programme ou exerçant tel ou tel métier.

Enfin, le sens donné au mot compétence(s) varie selon qu'il est employé par les tenants de telle ou telle école de pensée. C'est ainsi que les béhavioristes y recourent pour désigner des comportements observables et mesurables qui adviennent à la suite d'un apprentissage donné ; les constructivistes pour leur part utilisent le mot compétences pour illustrer une construction de capacités qui proviennent d'une interaction entre individus engagés dans une démarche commune. Dans ce dernier cas, les choses sont beaucoup moins claires et il arrive même que des auteurs qui se réclament du socioconstructivisme confondent les deux types de définition.

Dans le domaine de l'éducation, plusieurs auteurs ramènent les compétences de l'élève à « une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à des situations singulières ». Cette façon de considérer l'apprentissage demeure encore problématique. Perrenoud (1998), un sociologue suisse, souvent cité par les réformateurs des pays francophones, fait remarquer que « ce langage faussement familier conduit à sous-estimer l'ampleur du changement de perspective. Une approche par compétences appelle à une *reconstruction complète des dispositifs et des démarches de formation* ». Curieusement, les pouvoirs politiques adhèrent à l'APC comme modèle éducatif unique sans prendre en considération l'impact d'une telle orientation sur les pratiques actuelles. Comment alors ignorer le fait qu'en Europe aussi bien qu'en Amérique du Nord les programmes de formation se fondent sur des socles de compétences attendues en ostracisant le plus souvent toute autre approche ?

Le contexte, les origines et les fondements théoriques

Le contexte : vers la globalisation des systèmes scolaires

Toute réforme scolaire obéit à des visées politiques qu'on aurait tort de ne pas prendre en considération. À cet égard, plusieurs critiques dénoncent le fait que les écoles dépendent davantage de l'économie que de l'État : il s'agit alors de développer les compétences attendues par une société de rendement et de performance. Au Canada, comme c'est le cas dans certains cantons suisses, les réformes scolaires se fondent sur des principes issus du monde de l'industrie. On comprend alors mieux le mouvement mondial en faveur de la décentralisation extrême du pouvoir. Aux États-Unis, par exemple, on parle de « site-based management » et « out-based education » (Glatthorn, 1993) pour désigner un mode de gestion centré sur l'école dont on n'attend ni plus ni moins qu'une performance inscrite dans des palmarès dressés chaque année par des spécialistes de la mesure de la qualité[1]. La compétition est plus que jamais à l'ordre du jour ! C'est là une évidence, les systèmes scolaires se trouvent aujourd'hui à un tournant : il leur faut, comme on dit, « négocier la courbe ». On les enjoint, d'une part, de mettre en place des dispositifs de formation axés sur des résultats attendus, mesurables et quantifiables et, de l'autre, de respecter le

1. Dans plusieurs États, les enseignants sont soumis à des évaluations fondées sur des bilans de compétences dont les employeurs se servent pour leur attribuer un salaire au « mérite ». Cette façon de procéder est en voie de mise en place dans certaines commissions scolaires du Québec.

rythme d'apprentissage des élèves selon les prescriptions du constructivisme et du socioconstructivisme[2]. Pour répondre à ce dogme de l'efficacité, le curriculum scolaire « idéal » porte sur les matières de base – mathématiques, sciences naturelles et langues étrangères – et n'accorde qu'une place réduite aux disciplines dites culturelles.

C'est ainsi que les enseignants se retrouvent face à un dilemme : adhérer à une approche de l'efficacité, calquée sur le modèle industriel, ou alors à une approche de l'action pédagogique considérée comme un processus qui favorise le développement de la personne sous tous ses aspects. Tous les secteurs des systèmes éducatifs sont touchés : préscolaire, secondaire, collégial et universitaire : aucun d'eux n'échappe à l'APC. Il va de soi que la formation des enseignants, du fait qu'elle reliée aux réformes de l'éducation en cours, est touchée de plein fouet, comme le font remarquer du reste plusieurs auteurs (Tedesco, 1996 ; Elliott et coll., 1999). Curieusement, les réformateurs sont peu enclins à prendre en considération les pratiques courantes des intéressés et proposent plutôt des mises au point sur l'APC souvent expédiées en quelques jours. Certes, la profession enseignante évolue et nécessite des mises à jour constantes pour que les enseignants soient en mesure d'affronter de nouveaux défis, pour occuper l'espace qui leur revient dans ce monde en changement. Mais je ne crois pas qu'une intervention inspirée de la *tabula rasa* soit une façon valable d'améliorer la situation.

Les origines et les fondements théoriques

Le courant de l'approche par compétences, du moins dans sa version initiale, est issu du taylorisme et de l'organisation du travail, en somme du monde de l'industrie. Elle a envahi d'abord le système scolaire américain dès la fin des années 1960 et s'est vue un moment mise en opposition à l'approche centrée sur la personne dont Maslow et Rogers ont été les chefs de file. Assez rapidement, l'APC s'est imposée dans le monde de l'éducation d'abord aux États-Unis, en Australie et ensuite en Europe. Le Royaume-Uni, la Suisse et la Belgique ont été parmi les premiers pays à vouloir repenser leurs systèmes éducatifs selon cette approche. C'est ainsi que les décideurs sont passés de la culture des objectifs à celle des compétences tout en ne parvenant pas à les distinguer l'une de l'autre.

2. Rappelons pour mémoire que le constructivisme, dont le chef de file fut Piaget (1896-1980), désigne une école de pensée selon laquelle le sujet construit ses connaissances et assume son processus d'apprentissage : il est le « créateur » de ses connaissances. Le socioconstructivisme, inspiré des travaux de Vygotski (1896-1934), est considéré comme une branche du courant précédent : l'élève crée ses connaissances en interaction avec ses pairs. La conception du psychisme humain est, selon cet auteur, largement influencée par l'environnement social.

Contrairement à ce qui s'est produit dans le domaine de l'industrie, celui de l'éducation a établi des liens très étroits avec le constructivisme et plus encore avec le socioconstructivisme. La tentative d'établir un lien entre une école centrée sur les comportements observables d'inspiration comportementaliste à la B.F. Skinner[3] et une école fondée sur le développement cognitif de l'individu a pris un essor considérable au cours des dernières années. Plusieurs travaux se poursuivent dans ce domaine sans que pour autant leurs auteurs soient parvenus à proposer des pistes de réflexion et d'action qui répondent vraiment aux attentes des intervenants sociaux ou éducatifs. Le débat autour de la question est encore très vif pour la raison toute simple que la fonction éducative répond à une autre logique que celle de l'industrie. L'école a pour mission de préparer le citoyen de demain sous toutes ses dimensions (affective, cognitive et sociale) ; elle ne saurait s'en tenir au seul aspect socio-économique, à l'*homo faber.* Ce serait une erreur de réduire ainsi le rôle que la société lui octroie.

L'impact de l'APC dans le monde de l'éducation et des sciences humaines en général

L'influence de l'APC dans le domaine de l'éducation et de la formation est considérable. À l'heure actuelle, les programmes d'études sont rédigés la plupart du temps en termes de compétences attendues dans presque tous les pays occidentaux. À vrai dire, ces programmes mettent l'accent sur la démonstration du savoir plutôt que sur le savoir lui-même. Cette façon de procéder interpelle un nombre grandissant de critiques qui craignent à juste titre de voir les connaissances céder le pas aux compétences, en d'autres termes, de devoir constater l'accélération de l'avènement d'une société axée uniquement ou presque sur la performance.

La part de l'élève

Les tenants de l'APC placent l'élève au centre de l'apprentissage. Ils considèrent ce dernier comme naturellement doué d'une capacité presque absolue de développer les compétences attendues qui apparaissent dans le programme d'études présenté à partir de domaines d'activités balisés à l'avance. L'élève est responsable de ses apprentissages et il lui appartient de construire lui-même ses propres connais-

3. Ce psychologue américain (1890-1984) a exercé une influence considérable dans le domaine de l'éducation : enseignement programmé, enseignement par objectifs, pédagogie de la maîtrise, etc. La notion de compétences attendues se situe dans le prolongement de sa pensée.

sances. Pour ce faire, il aura à sa disposition des instruments que lui fournira son *facilitateur*[4]. Il faut dire que le rôle du maître est sensiblement modifié si on le compare à celui qu'il est appelé à jouer dans le contexte de l'école dite traditionnelle. L'enseignant facilitant évitera d'enseigner, il incitera les apprenants à construire leurs connaissances qui, elles, ne devront pas être trop exigeantes pour l'élève, d'où l'allègement des curriculums. Il laissera une bonne partie de ses tâches au groupe-classe qui sera invité à procéder à son organisation. On notera au passage que cette façon de procéder emprunte largement au courant de l'école dite nouvelle avec cette différence fondamentale qu'on aurait tort de négliger que, selon les principes de cette dernière, il appartient à l'élève de déterminer lui-même les objectifs qu'il poursuit. À vrai dire, dans une telle perspective, l'enseignant doit éviter le plus possible la transmission de connaissance et même dissimuler à l'apprenant qu'il est soumis à une évaluation. Cette opposition n'est pas nouvelle. En effet, au cours des années 1960, la centration du processus éducatif était portée, comme c'est le cas aujourd'hui, sur l'élève (devenu apprenant). Cette centration prend ses racines dans le courant bien connu de l'école nouvelle. On sait que, déjà dans les années 1920, Dewey insistait, à l'instar des pédagogues et des psychologues européens (Decroly, Claparède, Ferrière, Montessori et Freinet), sur la part de l'initiative de l'élève dans son apprentissage : il s'en prenait entre autres à l'enseignement magistral et à l'autoritarisme dont l'éducation traditionnelle a été le théâtre depuis des siècles. Ce courant préconise la centration sur l'élève plutôt que sur la matière ou la discipline. Il s'inspire, entre autres, de la psychologie humaniste dont Rogers a été l'un des principaux instigateurs et qui exerce encore aujourd'hui son influence tant dans le domaine de l'éducation que dans celui des sciences sociales et humaines en général.

La relation maître-élève

Mais revenons à la relation entre l'enseignant et l'élève qui, comme nous le savons, est au centre de toute entreprise pédagogique. La conception que l'on se fait de cette relation est étroitement liée aux références théoriques et aux expériences de chacun. Pour leur part, les novateurs recourent aux principes que l'on retrouve à la base du constructivisme pour décrire tant le rôle de l'enseignant que celui de l'élève. Pour eux, la part de l'élève peut se résumer ainsi :

4. Cette appellation empruntée à Rogers (1952) désigne l'enseignant : voir *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1972.

L'élève est responsable de son apprentissage et devient un « apprenant ». On s'attend à ce qu'il soit : curieux, plein d'initiative et persistant dans les tâches qu'il a à accomplir, qu'il soit en mesure d'organiser son propre travail. Il doit :
– recueillir de nouvelle informations ;
– apprendre de nouvelles façons d'apprendre ;
– savoir utiliser de nouvelles technologies : le *software* comme instrument pour atteindre de nouveaux objectifs, Internet pour avoir accès à de nouvelles informations et les partager, avoir accès à la recherche.

Alors que la part de l'enseignant prend la forme suivante. Il devient un facilitateur qui :
– planifie, organise des activités ;
– conseille, accompagne, encourage, soutient ;
– apprend en cours de route ;
– fait des suggestions mais n'impose jamais ;
– stimule la créativité, encourage le développement d'une pensée indépendante.

Le facilitateur soutient l'apprenant, tient compte de ses possibilités, de ses forces, de ses besoins, de ses sentiments.

Ce sont là, à peu de choses près, les principes de base de l'école nouvelle que la plupart des enseignants, qui ont suivi à un moment ou à un autre de leur formation des cours de pédagogie ou de didactique générale, connaissent. Effectivement, la relation maître-élèves a fait l'objet de travaux innombrables depuis plusieurs décennies. On tend aujourd'hui à adopter une ligne de conduite qui se situe dans une perspective d'interaction, d'échange, de synergie, pour reprendre un mot à la mode. Entre le maître-camarade et le maître absolu, entre la non-intervention et la modification des comportements sous toutes ses formes, n'y aurait-il pas une place pour des positions plus nuancées ? C'est du moins la question que se posent plusieurs observateurs qui se demandent à juste titre comment il peut être possible de combiner une approche axée sur l'efficacité, l'obligation des résultats (comme le préconise l'APC) et une approche qui se dit humaniste et respectueuse du rythme de développement de chacun des élèves.

Conception de l'apprentissage et de son évaluation

Conception de l'apprentissage

L'élève, selon l'APC, est invité non pas à acquérir des connaissances, comme cela se faisait au temps des programmes d'études établis à partir d'objectifs, mais bien à développer des compétences

attendues. La différence est loin d'être évidente. Dans les deux cas, on se retrouve en présence de listes d'actions à accomplir qui sont, comme on le sait, établies par des experts ; dans les deux cas, apprendre, c'est se comporter en tenant compte de comportements, de compétences attendues, donc de visées établies à l'avance par des tiers. Qui plus est, les élèves doivent savoir à quoi sert telle ou telle notion et comment ils pourront effectuer son transfert dans un autre champ selon le principe de la transversalité également imposé par les réformateurs. Il n'est plus question d'apprendre pour le simple plaisir de savoir ! Apprendre, dans une telle perspective, c'est être en mesure de puiser dans un stock de compétences établies à partir de conditionnements antérieurs.

Conception de l'évaluation

Le problème de l'évaluation dans la perspective de l'APC est particulièrement complexe. Le paradoxe qui marque les réformes de l'éducation apparaît ici de façon évidente : comment répondre à des compétences attendues d'une part et procéder à l'acquisition de connaissances selon une perspective constructiviste ? La plupart des systèmes éducatifs qui optent pour l'APC ont fini par imposer des examens à la fin de chaque cycle de l'école primaire et conserver les épreuves qui ponctuent la fin du cours secondaire, etc. Il y a là un paradoxe que certains observateurs n'ont pas manqué de souligner à juste titre. Les enseignants, pour leur part, en sont venus à jouer sur les deux plans : d'une part, une pédagogie souple liée à l'autoévaluation par le truchement de portfolios et, de l'autre, un « bachotage » dans le but de préparer leurs élèves aux examens officiels.

Et les bilans de compétences ?

Il est de plus en plus question de bilans de compétences dans le monde des affaires sociales comme dans celui de l'éducation. Ces bilans prennent la forme d'une liste de compétences attendues ; il s'agit, pour le formateur, de vérifier dans quelle mesure tel ou tel sujet est en mesure de démontrer sa maîtrise des compétences visées par le programme auquel il est inscrit. Ces bilans ont essaimé du monde de l'industrie à celui des systèmes scolaires : ils sont utilisés pour évaluer les compétences tant des étudiants que des enseignants (du moins ceux de l'école primaire et du secondaire) et servent de plus en plus à l'évaluation des personnels scolaires ou professionnels. Cette façon de procéder s'inscrit dans le droit fil du courant de l'obligation de résultats ou de reddition des comptes propres au monde de l'industrie et du commerce.

Cette conception du bilan des compétences ou des apprentissages n’est fort heureusement pas univoque. Il existe une autre façon de considérer la prise en compte des acquis effectués par un individu en cours de carrière qui se centre davantage sur le processus de développement personnel et professionnel. Ce type de bilan est préconisé notamment par les responsables de la formation continue. Géré par la personne elle-même, cet instrument permet à chacun d’évaluer ses forces et ses limites, de vérifier dans quelle mesure telle ou telle disposition a porté ses fruits. Il s’agit ici d’un véritable « dossier de réalisation » et non plus d’une liste de compétences à développer pour répondre tout simplement à une autorité quelconque, administrative ou gouvernementale.

Ces deux conceptions du bilan des compétences méritent d’être éclaircies, elles ne s’inspirent pas de la même philosophie, elles ne visent pas les mêmes buts. Dans le premier cas, il s’agit ni plus ni moins de vérifier un certain niveau de savoir-faire par rapport à certaines tâches prescrites à l’avance, dans l’autre, d’un instrument d’auto-formation et de développement.

Apports, limites et critiques

Les apports

Le courant de pensée dont nous venons de tracer les pourtours insiste à juste titre sur la nécessité d’accorder au sujet, à l’élève, la place qui lui revient dans le processus d’apprentissage et de susciter des recherches approfondies dans le domaine de la psychologie appliquée à l’éducation. C’est ainsi qu’en dépit des lacunes auxquelles nous avons fait allusion chemin faisant, il faut bien reconnaître que des efforts considérables sont actuellement entrepris afin d’améliorer la qualité de l’éducation. Le débat engagé sur la fonction de l’école et sur les modalités d’enseignement et d’apprentissage a sensibilisé davantage les enseignants à l’importance de leur rôle dans la société. Les apports de ce débat touche de plein fouet le processus d’appropriation des connaissances. Faut-il opter pour une transmission pure et simple des acquis du passé ? Fait-il opter pour une construction spontanée de nouvelles connaissances ? Faut-il centrer l’enseignement sur l’élève ou bien sur les connaissances ? Ces questions familières aux pédagogues depuis plusieurs années sont aujourd’hui sur le devant de la scène médiatique et suscitent un débat parfois enflammé. Tout ce branle-bas n’a pas que des inconvénients. Les positions extrêmes de certains novateurs et de certains tenants de la tradition à tout prix ont curieusement le mérite d’inciter ceux qui ne sont pas d’accord à exprimer clairement leur point de vue.

Les limites

La manie des centrations

Pour l'instant, l'approche par compétences préconisée par les réformateurs et imposée de façon unilatérale ne saurait à elle seule apporter une réponse satisfaisante à toutes les questions qui se posent dans le domaine de l'éducation. Par ailleurs, le fait de procéder par exclusive en mettant l'accent de façon radicale sur l'élève au détriment de l'enseignement (ou de l'apprentissage) conduit, comme nous l'avons écrit ailleurs (Boutin et Julien, 2000 ; Boutin, 2000, 2002, 2003), à une situation intenable. Si sur le plan théorique il est assez facile d'opter pour l'une ou l'autre de ces positions, il en va quand même très différemment quand il s'agit de passer à la pratique. Les situations d'apprentissage et les situations d'enseignement ne doivent être considérées comme antinomiques. Ne parle-t-on pas dans la littérature anglo-saxonne de « teaching-learning process » ? Une fracture entre enseignement et apprentissage ne peut donner aux élèves qu'un message, celui qu'apprendre de façon structurée ne peut être qu'ennuyeux !

L'opposition entre l'école traditionnelle et l'école nouvelle

Les novateurs opposent facilement l'école traditionnelle à l'école nouvelle. Certains parlent même de virage à cent quatre-vingts degrés (Tardif, 1999). Leur discours fait état des limites et des lacunes de l'école dite « traditionnelle » et ne voit dans l'école dite nouvelle que des avantages. C'est ainsi que, lors des séances de formation données aux enseignants, les formateurs recourent à des tableaux comparatifs dans lesquels sont mis en évidence les défauts de celle-là et les qualités indiscutables de celle-ci. Cette façon de faire rappelle les procédés utilisés par les tenants de l'école nouvelle au début du XXe siècle. On retrouve aujourd'hui le même discours. Comme le note Gauthier (2001, p. 3), « tout se passe comme si on réduisait toute forme de transmission du savoir à une caricature assimilée à une pédagogie traditionnelle de type magistral ». L'enseignant est vu comme un « transmetteur de connaissances » dans le cas de l'école dite traditionnelle, alors qu'il est considéré comme un « accompagnateur » et un « passeur » dans le cas de l'école nouvelle. Dans le premier cas, « il enseigne », dans le second, « il permet à l'élève d'apprendre ». Ces conceptions influent forcément sur les modes d'évaluation : l'école traditionnelle procède par examen ou travaux à corriger par l'enseignant alors que l'école nouvelle recourt avant tout à l'autoévaluation fondée sur des portfolios dans lesquels les « apprenants » collectionnent leurs travaux.

Cette manière réductrice de considérer l’enseignement a conduit plusieurs enseignants à penser que ce qu’ils faisaient dans le cadre de l’école courante était entièrement ou presque à rejeter, que leurs efforts pour adapter leurs pratiques aux progrès de la pédagogie et de la technologie n’étaient pas reconnus. C’est ce qui explique, en partie du moins, leur appréhension et leur inquiétude envers la réforme en cours – qu’il ne faudrait pas confondre avec un refus de changement et de modernisation de l’école[5].

Les résistances et les critiques

Toute réforme apporte avec elle son lot de tension et d’inquiétude que les novateurs auraient intérêt à prendre en compte. La plupart du temps, les résistances naissent bien davantage des maladresses des novateurs, qui sont trop souvent portés à vouloir donner l’impression qu’ils ont trouvé la pierre philosophale, que du refus de changer des personnes concernées. Il ne faut pas non plus trop s’étonner du fait que les réformes actuelles des systèmes éducatifs suscitent de nombreuses critiques qui proviennent de plusieurs sources différentes. À vrai dire, il faut bien avouer que les irritants n’ont pas manqué. Ainsi, l’injonction qui consistait (et consiste toujours) à exiger de la part des enseignants qu’ils se consacrent à l’enseignement *(sic)* des compétences finit pas brimer toute créativité et innovation. Au Québec, par exemple, lors de la tenue de la Commission des états généraux sur la situation de la langue française, plusieurs linguistes et professeurs d’université ont exprimé leur inquiétude sur la façon dont le nouveau programme de français, basé avant tout sur la notion de compétence, négligeait l’acquisition des connaissances. En dépit des nombreuses retouches dont ont fait l’objet les programmes d’études dans leur ensemble, leurs auteurs n’ont pas réussi à établir un lien significatif entre l’approche par compétences et l’acquisition des connaissances. Il n’est donc pas étonnant que les enseignants perdent un temps considérable à vouloir répartir leur programme en compétences attendues. En dépit de cette impasse, la répartition des compétences à démontrer et des connaissances à acquérir en unités observables et vérifiables est devenue le point d’ancrage des réformes actuelles en éducation. Plusieurs observateurs soutiennent qu’une démarche aussi radicale finit pas occulter *de facto* une bonne partie de la dimension culturelle et sociale de la formation qui ne s’exprime pas spécifiquement par l’acquisition de compétences.

5. Avant de mettre la dernière main à ce texte, nous apprenions qu’une enquête récente indique que deux enseignants sur trois sont préoccupés par l’application de la présente réforme (La Presse).

Mais c'est surtout la question de l'évaluation qui soulève le plus d'objection. C'est ici que prennent place les critiques à l'endroit des bilans de compétences : il est reproché entre autres de tenir compte de façon presque exclusive des comportements observables et de s'inspirer d'une logique marchande de la culture. Dans le monde de l'industrie, en effet, l'obligation de résultats a conduit les employeurs à recourir à des bilans qui prennent la forme d'une kyrielle de comportements observables servant de point de repère pour mesurer la maîtrise de telle ou telle compétence. Ces *bilans de compétences* individuels servent à la sélection et à l'orientation des personnels. La constitution de référentiels de *compétences* pour l'entreprise se révèle souvent difficile, selon Moore (1996) : d'une part, parce que la démarche est très exigeante ; d'autre part, parce qu'on ne connaît pas encore quels comportements peuvent réellement conduire au succès. L'APC employée de façon aussi linéaire ne peut qu'être réductrice, voire dangereuse, surtout si elle n'est pas assortie de conditions d'application techniques et éthiques.

Compte tenu de telles difficultés dans le monde industriel, on ne peut qu'être étonné de la facilité avec laquelle certains responsables administratifs qui s'inspirent de l'APC ainsi comprise préconisent avec si peu de nuances l'usage absolu des bilans de compétences afin d'évaluer les prestations des élèves et des étudiants. Sans doute peut-on voir là la résultante d'une volonté de contrôle des comportements plus que des savoirs véritables.

Par ailleurs, les responsables des réformes scolaires, comme je l'ai indiqué plus haut, font souvent appel au constructivisme et au socioconstructivisme. Ce courant remonte au début du XXe siècle et s'appuie sur le principe qu'il n'existe pas de réalité autre que celle que nous construisons à partir de nos représentations. Il ressort de cette position que la réalité échappe à notre connaissance, que le savoir résulte de l'expérience de la réalité. Appliqué au monde de l'éducation, cela implique que l'enfant doit être le moins enseigné possible et le plus possible encouragé à apprendre par lui-même. « Ce qu'on enseigne à un enfant, on l'empêche de l'apprendre », disait Piaget en s'attaquant aux enseignants qu'il accusait souvent de trop parler. Faut-il prendre cette proposition au pied de la lettre ? Est-ce à dire qu'il faille rejeter toute forme d'enseignement, de transmission de connaissances ? Répondre de façon affirmative à de telles questions me paraît pour le moins excessif, d'autant plus que les novateurs eux-mêmes ont recours à ce procédé pour transmettre leurs idées sous forme de conférences, de séminaires, etc. La principale critique formulée à l'égard de cette approche pourrait se résumer en cette formule lapidaire : « Il serait impensable que l'élève puisse tout réinventer en quelques années. » Ce qui ne veut pas dire pour autant qu'on ne va pas l'aider à « apprendre à apprendre », selon l'expression désormais courante, à développer ses capacités d'autodétermination, d'autonomie.

Dans une tentative de synthèse, des pédagogues novateurs de plusieurs pays (Belgique, Australie, Suisse, Québec, pour n'en nommer que quelques-uns) disent s'inspirer de l'approche par compétences et du constructivisme et mettent en place un mouvement dit « nouveau » qu'ils rebaptisent curieusement d'*approche par compétences*. Ce qui ne manque pas de créer la confusion. Tout cela n'est pas évident : comment deux courants de pensée sensiblement opposés peuvent-il n'en constituer qu'un ? Cette fusion est-elle possible ? Il me paraît indispensable de resituer ces courants dans leur contexte et de se demander dans quelle mesure ils peuvent ainsi être amalgamés (Boutin, 2000). De l'avis de nombreux critiques, ces notions appartiennent à des paradigmes différents et il est difficile de les utiliser sans tenir compte de leurs caractéristiques particulières. *Peut-on en arriver à une synthèse entre ces deux courants* ? Pour l'heure nous n'en sommes pas là. Plusieurs auteurs émettent des doutes quant à la possibilité de réussir ce tour de force sans un effort de conceptualisation et de recherche considérable. Voilà qui n'est pas évident et on peut comprendre que les responsables des réformes rencontrent certaines résistances quand il s'agit pour eux d'expliquer aux enseignants, aux directions d'école et aux parents, pour ne citer que les principaux intéressés, les fondements théoriques de ce mouvement de rénovation de l'éducation.

Vers une troisième voie

Comment se situer entre ces extrêmes ? Je me risquerai à proposer quelques pistes même si j'ai conscience d'avancer sur un terrain miné. Cette troisième voie pourrait contribuer à dissiper du moins quelques-uns des malentendus qui entourent les réformes actuelles en éducation et en services sociaux.

Éviter les oppositions inutiles, voire nuisibles, comme celle de l'enseignement à l'apprentissage

Cette façon d'opposer ne peut que conduire à un cul-de-sac. Il y a là un risque de dérive que certains de mes collègues fustigent de façon lapidaire. « Le risque de dérive, écrivent-ils, qui semble se profiler actuellement est de gommer complètement les contraintes qui affectent le travail de l'enseignant, de mettre l'enseignant entre parenthèses, au profit d'une conception de l'apprentissage » (Gauthier et coll., 2001, p. 3). Ils critiquent, comme nous (Boutin et Julien, 2000), une adhésion absolue aux thèses constructivistes qui exclurait d'office tout autre mode d'acquisition de connaissances par l'élève.

Accepter une démarche critique et dialectique

Ce qui signifie en termes clairs qu'il importe de développer une plus grande ouverture à l'analyse des pratiques actuelles. Qu'en est-il de la prise en compte des résultats de recherche ou d'observation concernant l'application des modèles proposés ? Je ne vais pas reprendre ici les critiques qui ont marqué la parution des premiers résultats des écoles dites « pilotes ». Mais comment ne pas suggérer la mise en place de dispositifs d'évaluation plus rigoureux et longitudinaux quand il s'agit de démarches éducatives qui vont toucher des générations d'enfants ? L'évaluation des démarches novatrices laissent beaucoup à désirer. Loin de répondre à des critères même élémentaires de fiabilité et de fidélité, elle se réfugie dans les « croyances » et l'effet de halo, comme le fait remarquer fort justement Ravish (2002).

Favoriser l'innovation et la prospective tout en tenant compte des acquis

Curieusement, les universités s'apprêtent à endosser le modèle par compétences – certaines facultés s'adonnent actuellement à cet exercice avec des résultats pour le moins mitigés – sans se soucier de procéder auparavant à des recherches plus poussées dans le domaine. De telles recherches permettraient de revoir certaines prises de position extrêmes comme celles que nous avons évoquées plus haut et devraient être soumises à une interrogation sérieuse. Prenons encore pour exemple la position qui consiste à préconiser la non-transmission des connaissances par l'enseignant au bénéfice d'une pédagogie intégrale de la découverte. Il tombe sous le sens que le refus de transmettre des connaissances peut conduire à la négation même de la culture : il est évident que les apprenants d'aujourd'hui ne pourront pas tout découvrir et construire toutes leurs connaissances. Les méthodes dites nouvelles, qui soit dit en passant le sont beaucoup moins qu'on peut le croire (pédagogie par projets, travail d'équipe, etc.), si elles sont utilisées de façon exclusive, risquent de conduire davantage à l'échec qu'à la réussite scolaire (Ravitsh, 2000).

Bref, aucune réforme, pas plus celles qui ont cours actuellement que toutes celles qui les ont précédées, n'est une panacée. Dans notre ouvrage intitulé *L'obsession des compétences* (Boutin et Julien, 2000), nous avions déjà signalé le danger d'une dérive qui consiste à adhérer de façon inconditionnelle à l'approche par compétences en évitant à tout prix d'en voir les limites – contrairement à ce que laisse à penser l'opinion selon laquelle il serait périlleux pour l'avenir des générations futures de ramener l'éducation à la simple acquisition de compétences sous l'œil bienveillant d'un accompagnateur, d'un passeur ou d'un facilitateur. Pour ma part, je crains que cette façon de procéder

conduise à une vision mercantile de la culture, une *macdonaldisation* des connaissances. Le mouvement de rénovation des systèmes éducatifs, qui est enclenché depuis un certain temps déjà dans la plupart des pays industrialisés, ne saurait se ramener à une simple uniformisation des approches pédagogiques, à une adhésion de tous à un modèle unique. On risque aussi de s'égarer en mettant l'accent presque exclusivement sur le but à atteindre en négligeant de se préoccuper du processus éducatif et des moyens à mettre en œuvre. En éducation, comme dans de nombreux autres domaines, de pareils excès finissent par nuire au changement véritable. Donner aux élèves, par exemple, la possibilité d'apprendre ensemble, tel que le recommandent les socioconstructivistes, est certes louable, mais cela ne saurait se faire au détriment d'un apprentissage autonome qui les prépare à affronter les nombreux défis de la société actuelle. De la même façon, ce serait une erreur de croire que la seule maîtrise des techniques et des procédés d'enseignement et d'apprentissage se suffit à elle-même et peut faire fi des contenus. La véritable *compétence* des enseignants passe d'abord et avant tout par une maîtrise la plus poussée possible des disciplines à enseigner. Ce qui n'exclut pas pour autant une réflexion et une appropriation véritable par tous les intervenants de fondements biopsychopédagogiques de l'acte d'apprendre.

Conclusion

L'APC a soulevé un grand nombre de critiques auxquelles j'ai fait allusion chemin faisant. Il me paraît utile de les reprendre dans une perspective plus structurée. L'amalgame de deux approches psychologiques qui s'inscrivent dans des paradigmes différents – le béhaviorisme d'un côté, le socioconstructivisme de l'autre – est à l'origine d'un paradoxe que subissent les enseignants soumis aux diktats des réformes actuelles. Ils sont enjoints à la fois d'inciter les élèves à « construire » leurs connaissances dans un contexte qui rappelle étrangement celui de l'école libertaire et d'adhérer à l'obligation de résultats en des temps prescrits par les pouvoirs publics. Curieusement, on trouve encore peu de textes critiques concernant l'APC dans le monde de la francophonie, alors que les Australiens, les Britanniques et les Américains, dont la longue pratique de l'approche par compétences remonte aux années 1970, émettent à son endroit de nombreuses objections et réticences (cf. Nash, 1970 ; Ecclestone, 1997 ; Hodkinson et Issitt, 1995 à titre indicatif). Appliquée largement aujourd'hui encore dans de nombreux États américains, l'APC, même dans sa version plus récente de la pédagogie des résultats attendus *(Out-Come-Based Education)*, ne semble pas et de loin être la panacée tant attendue dans le domaine de l'éducation, si l'on en

croit Ravish (2000). Elle n'a pas réussi à « assurer le succès de tous », pour reprendre un slogan à la mode. Du reste, il ne se passe pas un mois sans que les journaux spécialisés ne fassent allusion aux limites d'une telle démarche. La réforme qui s'est déroulée en Ontario (Canada), il y quelques années, empruntait une démarche similaire. Là encore, les résultats n'ont pas été à la hauteur des attentes. Les analystes s'entendent dans l'ensemble pour apporter de nombreux correctifs à cette démarche. D'autres auteurs vont beaucoup plus loin et s'attaquent à des problèmes de fond. Michea (1999), pour sa part, dans *L'enseignement de l'ignorance,* établit un rapport très net entre la logique libérale et l'APC. L'avenir du monde serait selon lui aux mains de cinq cents hommes politiques, leaders économiques et scientifiques de premier plan dont la visée consiste à définir le cahier des charges de l'école de l'avenir. Cet auteur distingue un premier niveau : il faut d'abord définir un pôle d'excellence pour être en mesure de transmettre des savoirs sophistiqués et créatifs (avec ce minimum d'esprit critique sans lequel l'acquisition de savoirs n'a aucun sens ni surtout aucune utile véritable), puis un deuxième niveau qui porte sur les compétences moyennes. À ce dernier palier, il s'agit de définir des savoirs jetables, aussi jetables que les humains qui en sont les porteurs. Cette critique peut paraître exagérée aux yeux de certains, il reste qu'elle rend compte de la toile de fond sur laquelle se dessinent à l'heure actuelle les réformes de l'éducation. Toutes s'inscrivent dans une vision néolibérale de la société : toutes assujettissent l'école à une vision mercantile des connaissances. En contrepoint à cette position radicale, il faut dire qu'un nombre grandissant de responsables pédagogiques disent craindre plus que jamais la « marchandisation » de l'école. L'usage abusif de l'APC conduit inévitablement à une société fermée, dominée par un groupuscule de « spécialistes ès compétences » dont l'ambition véritable est de modifier les comportements observables de leurs semblables. Et ce n'est certes pas le mélange qu'on fait de cette approche avec le constructivisme et ses dérivés qui va en restreindre la portée !

Références bibliographiques

BOUTIN, G. ; JULIEN, L. 2000. *L'obsession des compétences, son impact sur l'éducation et la formation des enseignants*, Montréal, Éditons Nouvelles.

BOUTIN, G. 2000. « Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigme », *Québec français*, n° 119, p. 37-40.

BOUTIN, G. 2002. « Analyse des pratiques professionnelles, de l'intention au changement », *Recherche et formation pour les professions de l'éducation. Analyse des pratiques, approches psychosociologique et clinique, INRP*, (sous la direction de C. Blanchard-Laville et D. Fablet), n° 39, p. 27-39.

BOUTIN, G. (sous la direction de) 2003. *La formation des enseignants en question, modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*, Montréal, Éditions Nouvelles.

ECCLESTONE, K. 1997. « Energizing or enervating », *Journal of Vocational and training*, n° 12, p. 65-79.

ELLIOTT, J. ; DAHLSTRÖM, L. O. ; MUSONDA, L.W. 1999. « Teacher education reform in an age of globalisation : special issue », *Teaching and Teacher Education*, vol. 15, n° 2.

GAUTHIER, C. et coll. 2001. « Du paradigme de l’enseignement à celui de l’apprentissage ou les dangers d’une dérive », *Formation et profession*, vol. 7, n° 2.

GIORDAN, A. 1995. « Les nouveaux modèles pour apprendre : dépasser le constructivisme ? », *Prospectives*, vol. XXV, mars, p. 109-125.

GLATTHORN, A.A. 1993. « Outcomme-based education : reform and the curriculum process », *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 8, n° 4, p. 354-363.

HODKINSON, P. ; ISSITT, M. (sous la direction de) 1995. *The Challenge of Competence*, New York, Cassell.

MACKINNON, A. ; SCARFF-SEATTER, C. 1997. « Constructivism : contradiction and confusion in teacher education », dans V. Richarson (sous la direction de), *Constructivist Teacher Education Building new Understanding*, Washington, Palmer Press, p. 38-55.

MICHEA, J.-C. 1999. *L’enseignement de l’ignorance et ses conditions modernes*, Castelnau-le Lez, Climats.

MOORE, S.A. 1996. « Practical approach to measuring and improving enterprise competence, *Harvard Business Review*, 1996.

NASH, J. J. 1970. « Commitment to competency : the new fetichism », *Teacher Education*. Phi Delta Kappan, vol. LII, décembre, p. 240-243.

PERRENOUD, P. 1998. « Former des élèves compétents, la pédagogie à la croisée des chemins », conférence d’ouverture au colloque de l’Association des cadres scolaires du Québec, Québec, 9-11 décembre.

RAVISH, D. 2000. *Left Back – A Century of Failed School Reforms*, New York, Simon & Shuster.

TARDIF, J. 1999. « On va à l’école pour acquérir un pouvoir de comprehension et d’action », *Entrevue, Vie pédagogique*, n° 11, avril-mai,

TEDESCO J.C. (sous la direction de) 1996. « Le rôle des enseignants dans un monde en changement », *Perspective*, vol XXVI, n° 3, p. 471-612.

VYGOTSKI, L.S. *Pensée et langage*, Paris, La Dispute (trad. F. de Sève), suivi des commentaires de Jean Piaget.